



## Revue internationale d'éducation de Sèvres

02 | 1994

La lecture en questions

---

# Enquête de l'IEA sur le niveau en lecture – I

Les orientations pédagogiques dans trente pays

Pirjo Linnakylä

Traducteur : Agnès Rambier



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4257>

DOI : 10.4000/ries.4257

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1994

Pagination : 39-47

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Pirjo Linnakylä, « Enquête de l'IEA sur le niveau en lecture – I », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 02 | 1994, mis en ligne le 17 avril 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4257> ; DOI : 10.4000/ries.4257

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Enquête de l'IEA sur le niveau en lecture – I

Les orientations pédagogiques dans trente pays

Pirjo Linnakylä

Traduction : Agnès Rambier

---

- 1 L'enquête sur la lecture menée par l'IEA<sup>1</sup> en 1990-91 offre une opportunité unique de comparer la façon dont la lecture est enseignée dans un grand nombre de systèmes éducatifs, dans des contextes socio-économiques, des langues, des environnements scolaires très variés. Une telle comparaison est susceptible de contribuer à une perception plus contextuelle de l'enseignement (Lundberg et Linnakylä, 1992).
- 2 L'enquête suppose cependant qu'il existe une base commune rendant possible la comparaison entre pays. Les textes présentent en effet des caractéristiques universelles en ce qui concerne leur fonction, leur genre, leur contenu et leur structure. Cette unité les rend traduisibles et compréhensibles dans divers contextes. Par ailleurs, les exigences cognitives et les processus de compréhension, de même que les stratégies individuelles d'approche de la lecture peuvent tout autant refléter une unité qu'une diversité dans la lecture et l'enseignement de la lecture.
- 3 Cet article ne reprend qu'une partie des multiples données comparatives de l'enquête à laquelle ont coopéré trente centres de recherche nationaux. Son but est de comparer les différentes orientations pédagogiques, selon qu'elles mettent l'accent sur le processus de compréhension de l'écrit ou sur le choix des textes (genre, fonctions).

## Les différents types d'enseignement de la compréhension écrite

- 4 Il fut une époque où la plupart des éducateurs et des chercheurs prétendaient qu'enseigner la compréhension écrite était « une mission impossible » (Durkin, 1978-79). Sans doute l'enseignement de la phonétique et de l'identification lexicale était-il répandu, et souhaité, mais le degré de compréhension relevait de l'intelligence innée. Cependant,

les recherches conduites ces vingt dernières années ont réussi à persuader la plupart des enseignants que la compréhension écrite peut être enseignée, soit en créant un environnement d'apprentissage qui favorise le développement de la compréhension, soit en organisant des activités pédagogiques qui visent à gérer le texte explicitement (Pearson *et al*, 1992).

## Orientation compétence/orientation stratégie

- 5 Pendant des décennies, l'enseignement a été basé sur une conception de l'apprentissage fortement behavioriste passant par l'analyse des tâches. La compréhension écrite était considérée comme une compétence décomposable en compétences secondaires : approche lexicale et enrichissement du vocabulaire, grammaire (Pearson *et al*, 1992). Ce type d'enseignement était perçu comme une chaîne où le regroupement de toutes les compétences secondaires était censé constituer la compréhension de l'écrit (Dole *et al*, 1991).
- 6 Les recherches conduites depuis 1975 font de la compréhension écrite un processus actif de construction de sens qui change l'image du lecteur. Alors que la conception traditionnelle suppose un récepteur passif qui utilise quasi-automatiquement les compétences secondaires, la conception constructive suppose un participant actif qui construit du sens en intégrant les données nouvelles à ses connaissances antérieures et qui utilise diverses stratégies pour favoriser, réguler et maintenir sa compréhension. Ces stratégies sont perçues comme des projets conscients, délibérés et flexibles que les lecteurs adaptent à des textes et à des tâches très variés (Dole *et al*, 1992).
- 7 Les enseignants soucieux de former des lecteurs pensants montrent aux apprenants diverses stratégies que ces derniers adaptent ensuite à de nouveaux textes (Vygotsky, 1978). Elles consistent à activer les connaissances antérieures, à identifier et résumer les idées principales, à inférer, à générer questions et commentaires personnels, à autocontrôler et auto-évaluer la compréhension (Dole *et al*, 1991 ; Pearson *et al*, 1992).

## Orientation littéraire/orientation pragmatique

- 8 L'enseignement ne diffère pas seulement selon la conception du processus de compréhension, mais aussi selon le choix des textes et la fonction de la lecture qu'il privilégie.
- 9 Les programmes de lecture des années 1940 reflétaient la distinction entre lecture récréative, destinée au plaisir, et lecture didactique, visant l'acquisition d'informations nouvelles (Smith, 1965, 1986). Plus récemment (Kintsch, 1988), on a également pris en compte le genre et la fonction du texte dans le processus de compréhension.
- 10 Pearson et Fielding (1991) ont ainsi défini des stratégies pédagogiques adaptées aux différents types de textes, narratifs ou informatifs. Certains chercheurs (Bruner, 1986, par exemple) considèrent que la compréhension narrative implique un mode de pensée différent de celui de la compréhension informative. Ces deux modes de fonctionnement cognitif offrent des façons différentes d'ordonner l'expérience et de construire la réalité.
- 11 Chaque mode de savoir a ses principes opérants, ses critères de mise en forme et de vérification. Une histoire et une argumentation bien conçues peuvent convaincre l'une et

l'autre le lecteur, mais ce dont elles le convainquent est différent : l'argumentation persuade qu'elle est exacte, l'histoire, qu'elle est vraisemblable (Bruner, 1986).

- 12 Concernant le texte narratif, les stratégies pédagogiques visent soit à activer les connaissances générales sur le thème, le milieu, le ton, les personnages ou la structure de l'histoire ; soit à susciter des questions et discussions déductives (Pearson et Fielding, 1991). Concernant le texte explicatif, les stratégies pédagogiques visent à faire utiliser différentes sources textuelles, à repérer et sélectionner des informations, à déterminer l'idée maîtresse du texte, à susciter des questions ou encore à généraliser à partir du contenu (Paris *et al*, 1991, Pearson *et al*, 1992).

## Méthodologie de l'enquête IEA

- 13 Ces différentes orientations (orientation « compétence » / orientation « stratégie » ; orientation « littéraire » / orientation « pragmatique ») sont apparues dans le questionnaire d'enquête adressé aux enseignants du premier cycle du secondaire (enseignant à des élèves de 14 ans). Les enseignants devaient préciser leurs objectifs d'enseignement de la lecture (classification de 1 à 5) et indiquer la fréquence avec laquelle ils utilisent telle ou telle activité pédagogique. Le contenu des différents items apparaît dans le tableau 1 ci-après.
- 14 Un total de 5 526 enseignants du premier cycle du secondaire travaillant dans trente pays et trente et un systèmes scolaires différents a répondu au questionnaire. Le nombre d'enseignants variait selon les pays, du fait que l'échantillonnage des écoles et des élèves était fonction de l'homogénéité du système scolaire national et d'évaluations antérieures du niveau de lecture. Tous les enseignants de la langue maternelle des élèves testés ont répondu au questionnaire. L'échantillonnage des élèves a été conçu de façon à représenter l'ensemble de la population visée (les élèves de 14 ans) de chaque pays. Les panels ont été définis sous le contrôle d'un coordinateur international pour assurer une représentation équitable des différentes classes et écoles (Elley, 1992).

**Tableau 1 : Items du questionnaire des enseignants faisant apparaître des orientations pédagogiques**

Tableau 1 : Items du questionnaire des enseignants faisant apparaître des orientations pédagogiques			
Processus			
Orientation compétence		Orientation stratégie	
<b>Objectifs :</b>		<b>Objectifs :</b>	
Améliorer la compréhension écrite des élèves.		Développer la pensée critique des élèves.	
Étendre le vocabulaire des élèves.		Élargir la conception du monde des élèves.	
Accroître la vitesse de lecture.			
<b>Activités pédagogiques :</b>		<b>Activités pédagogiques :</b>	
Répondre à des questions de compréhension du texte par écrit.		Relier des expériences à la lecture.	
Écouter d'autres élèves lire à haute voix.		Penser à ce qu'ils connaissent déjà du même sujet.	
Apprendre le vocabulaire nouveau de façon systématique.		Parler à quelqu'un d'autre de ce qu'ils vont lire.	
Apprendre le vocabulaire nouveau du texte.		Essayer de prédire la suite du texte.	
Revenir sur les textes déjà lus.		Prendre seuls quelques notes de lecture.	
Fonction			
Orientation littéraire		Orientation pragmatique	
<b>Objectifs :</b>		<b>Objectifs :</b>	
Développer chez les élèves un intérêt durable pour la lecture.		Développer les capacités de recherche et d'étude des élèves.	
Accroître le jugement littéraire des élèves.		Développer chez les élèves le choix de lectures.	
		Apprendre aux élèves à appliquer des stratégies d'étude à d'autres sujets.	
		Apprendre aux élèves à interpréter diagrammes et graphiques.	
<b>Activités pédagogiques :</b>		<b>Activités pédagogiques :</b>	
Discuter des livres lus.		Apprendre le fonctionnement d'une bibliothèque.	
Lire des pièces de théâtre.		Lire dans d'autres domaines.	
Étudier le style ou la structure du texte.		Apprendre à utiliser les illustrations (graphiques, tableaux) pour comprendre le texte.	
Pour une description détaillée du questionnaire, se reporter au rapport de l'IEA intitulé « Apprendre à lire dans le monde entier », Lundberg et Linnakylä, 1992.			

- 15 Les pays et systèmes scolaires participant à l'enquête menée par l'IEA sur des élèves de 14 ans et le nombre d'enseignants ayant répondu au questionnaire se présentent comme suit :

Belgique francophone (145)	Allemagne de l'Ouest (197)	Nouvelle-Zélande (124)	Suède (149)
Botswana (274)	Grèce (147)	Nigeria (122)	Suisse (387)
Canada (220)	Hong Kong (158)	Norvège (138)	Thaïlande (141)
Chypre (248)	Hongrie (144)	Philippines (244)	Trinidad & Tobago (208)
Danemark (207)	Irlande (151)	Portugal (163)	États-Unis (165)
Finlande (83)	Islande (221)	Singapour (142)	Venezuela (171)
France (136)	Italie (179)	Slovénie (139)	Zimbabwe (143)
Allemagne de l'Est (100)	Pays-Bas (162)	Espagne (318)	

- 16 Par ailleurs, l'enquête prévoyait un test de lecture portant sur trois types de textes : narratifs, explicatifs, documentaires (« Comment lisent les élèves dans le monde », Elley, 1992).

## Résultats

### Orientations des objectifs

- 17 Les systèmes scolaires à plus forte « orientation stratégie » se sont rencontrés au Danemark, en Finlande, en Suisse, en Allemagne de l'Ouest et au Portugal ; l'« orientation compétence » dominait aux Philippines et au Nigeria. Les résultats au test de lecture ont fait apparaître que les pays à fort taux de réussite étaient plus en faveur de l'orientation stratégique. Cependant, parmi les pays à fort taux de réussite, la Hongrie et Singapour

préféraient axer leurs objectifs sur la « compétence ». Inversement, parmi les pays à faible taux de réussite, le Venezuela et la Thaïlande préféraient l'« orientation stratégie ».

- 18 L'« orientation littéraire » était privilégiée dans chacun des pays participants. C'est au Canada, en Hongrie, en Suède et en Nouvelle-Zélande que l'importance attachée à la littérature était la plus forte, tandis que l'Allemagne de l'Est, l'Allemagne de l'Ouest, le Botswana insistaient davantage sur l'« orientation pragmatique ». La comparaison n'indiquait qu'une très légère tendance des pays à fort taux de réussite à préférer l'« orientation littéraire ».

## **Orientations des activités pédagogiques**

- 19 La comparaison des activités pédagogiques pratiquées dans les différents pays et, d'autre part, des orientations préconisées au niveau national a également fait apparaître que l'« orientation stratégie » était beaucoup plus répandue dans les pays à fort taux de réussite. Parmi ces derniers, cependant, la France, la Hongrie, Hong Kong et Singapour insistaient davantage sur l'« orientation compétence ». Parmi les pays à faible taux de réussite, seul le Venezuela pratiquait fréquemment des activités à visée stratégique.
- 20 L'« orientation littéraire » était privilégiée dans la plupart des pays et de façon très nette en Hongrie, à Hong Kong, aux États-Unis, au Portugal, aux Philippines, au Nigeria, au Botswana. De façon générale, et mises à part l'Islande et la Suisse, les pays à fort taux de réussite préconisaient cette orientation littéraire. Mais d'un autre côté, parmi les pays à faible taux de réussite, la Belgique francophone, le Venezuela et Trinidad-et-Tobago préféraient eux aussi l'« orientation littéraire ».

## **Juxtaposition des objectifs et des activités pédagogiques**

- 21 Une certaine incohérence apparaît entre les objectifs, de façon générale plus progressistes, plus « modernes » et les activités pédagogiques. C'est ainsi que sur les dix-neuf pays mettant, dans les objectifs, l'accent sur l'« orientation stratégique », six seulement privilégient l'approche stratégique dans les activités. Cette divergence entre les valeurs prônées et les pratiques quotidiennes mériterait d'être étudiée plus en détail. Il faudrait analyser dans le cadre d'observation de classes le rapport entre les convictions des enseignants et les activités qu'ils pratiquent (Richardson *et al*, 1991).

## **Relation entre les différentes « orientations »**

- 22 Lorsque les orientations « compétence » / « stratégie » et « littéraire » / « pragmatique » sont représentées sous la forme de deux axes orthogonaux, il apparaît clairement qu'une majorité de pays privilégient les orientations « littéraire » et « compétence » (Fig. 2, quadrant supérieur gauche). L'exemple le plus probant est le Portugal, mais ce type d'enseignement semble être préconisé dans de nombreux pays d'Europe centrale et du sud. Parmi les pays à fort taux de réussite au test, la France, la Hongrie et Hong-Kong favorisent ce type d'orientation pédagogique.
- 23 L'orientation à la fois « stratégie » et « littéraire » (quadrant supérieur droit) apparut de façon très marquée dans d'autres pays à fort taux de réussite comme la Finlande, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis.

- 24 L'orientation à la fois « compétence » et « pragmatique » (quadrant inférieur gauche) était préconisée dans plusieurs pays en voie de développement, tels le Botswana, le Zimbabwe et les Philippines ; l'exemple le plus caractéristique étant le Botswana.
- 25 Aucun pays ne se situa avec netteté dans le quadrant inférieur droit, car aucun des systèmes scolaires ayant participé à l'étude ne semblait préconiser très clairement une orientation à la fois « stratégie » et « pragmatique ». Cependant, certains pays performants se rapprochèrent de ce type d'orientation. Ainsi, la Suède exprima une orientation explicitement « stratégie », mais une orientation presque autant « littéraire » que « pragmatique ». D'un autre côté, l'Islande et la Suisse favorisaient une « orientation pragmatique », mais aussi une orientation presque autant stratégique qu'axée sur la compétence.

Fig. 2 : Les deux aspects de l'enseignement

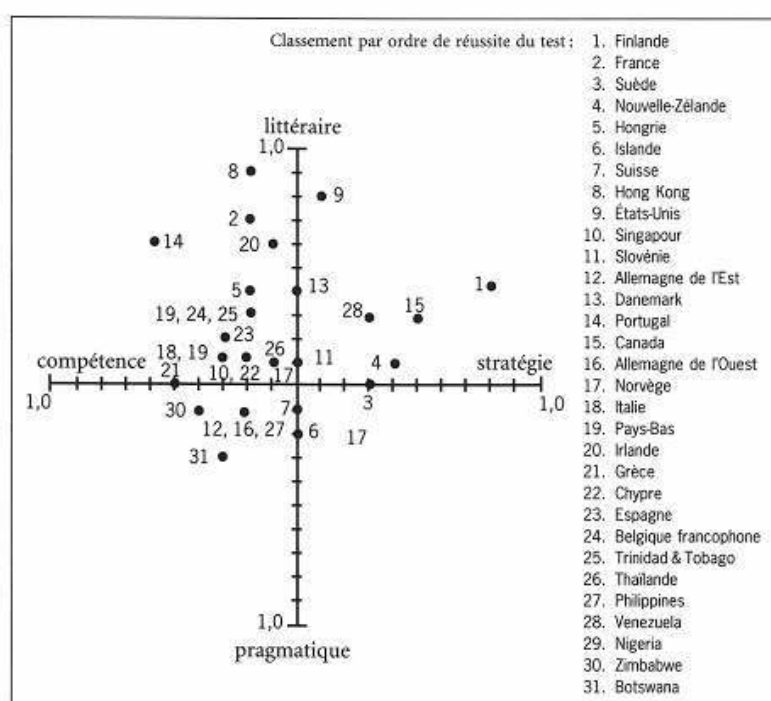


Fig. 2 Les deux aspects de l'enseignement.

## Unité et diversité des orientations pédagogiques

- 26 Les résultats du classement des objectifs d'enseignement de la lecture indiquent un quasi-consensus quant à ce qu'il est important d'enseigner. Les enseignants de trente et un systèmes scolaires prônent dans une large mesure des objectifs pédagogiques similaires ; à savoir développer chez l'élève la « pensée stratégique » et faire naître en lui un intérêt et un goût durable pour la lecture et la littérature.
- 27 Le savoir lire quotidien et pragmatique n'est généralement pas considéré comme un objectif d'enseignement. Les enseignants supposent sans doute que le savoir lire pragmatique se développe par le biais d'autres matières dans le cadre scolaire ou d'activités de lecture extérieures à celui-ci.

- 28 En règle générale, les objectifs privilégiés par les enseignants sont, dans la majorité des pays, plus modernes et progressistes que la réalité d'enseignement qui se heurte de façon systématique à plusieurs obstacles : contraintes temporelles, problèmes de gestion et de discipline, classes nombreuses aux capacités et centres d'intérêts hétérogènes, matériels pédagogiques réduits, etc.
- 29 En matière d'orientation des activités pédagogiques, la diversité était plus grande qu'en matière d'objectifs. Pour ce qui est du processus de compréhension, six pays seulement ont préféré l'« orientation stratégie », tandis que dix-neuf ont adopté l'« orientation compétence ». Dans cinq pays, ce processus était équilibré : l'« orientation stratégie » et l'« orientation compétence » y étaient de force égale. De même, pour ce qui est de l'aspect fonctionnel, la diversité était plus importante que dans les objectifs. Sept systèmes scolaires ont préféré l'« orientation pragmatique », vingt et un l'« orientation littéraire » et trois présentaient une orientation fonctionnelle équilibrée. La diversité s'est rencontrée tant au niveau national qu'international. Certaines des différences apparues semblent refléter des modes régionaux, historiques, culturels ou économiques.
- 30 De toute évidence, les résultats indiquent qu'il n'existe pas une voie pédagogique unique pour réussir la compréhension écrite. Dans certains pays à fort niveau de performance tels que la France, la Hongrie, Hong-Kong et Singapour, l'orientation à la fois « compétence » et « littéraire » s'est avérée avantageuse. D'un autre côté, dans d'autres pays du même type comme la Finlande, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis, l'orientation à la fois « stratégie » et « littéraire » a été privilégiée. La Suède a elle aussi exprimé une nette « orientation stratégie » mais l'importance accordée à la dimension fonctionnelle y était équilibrée. De plus, l'Islande et la Suisse privilégiaient tout autant l'« orientation compétence » que l'« orientation stratégie » et accordaient une importance plus grande à l'« orientation pragmatique » en matière d'enseignement.
- 31 Le type de description comparative que nous venons de faire est, bien sûr, une généralisation à grands traits, puisqu'elle est uniquement basée sur un classement par pays et exige de ce fait de plus amples recherches et réflexions. Une étude quantitative basée sur un questionnaire n'est sûrement pas la méthode la plus appropriée pour découvrir des types d'enseignement, mais elle peut parfois être utilisée avec profit à un premier niveau de prospection, tandis qu'une analyse qualitative permet une compréhension approfondie et définitive.

---

## BIBLIOGRAPHIE

BRUNER J. (1986), *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

DOLE J.A., DUFFY G.G., ROEHLER L.R., PEARSON P.D. (1991), « Moving from the old to the new : Research on reading comprehension instruction », *Review of Educational Research*, 61(2), p. 239-264.

DURKIN D. (1978-1979), « What classroom observations reveal about reading comprehension instruction », *Reading Research Quarterly*, 16, p. 515-544.



- ELLEY W.B. (1992), *How in the world do students read ?* The Hague, IEA.
- KINTSCH W. (1988), « The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model », *Psychological Review*, 95, p. 163-182.
- LUNDBERG I., LINNAKYLÄ P. (1992), *Teaching reading around the world*, The Hague, IEA.
- PARIS S.G., WASIK B.A., TURNER J.C. (1992), « The development of strategic readers », in : R. Ban, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (coord.), *Handbook of reading research*, vol. 2. New York, Longman.
- PEARSON P.D., JOHNSON D.D. (1978), *Teaching reading comprehension*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- PEARSON P.D., FIELDING L. (1991), « Comprehension instruction », in : R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal and P.D. Pearson (coord.), *Handbook of reading research*, vol. 2, New York, Longman.
- PEARSON P.D., ROEHLER L.R., DOLE J.A., DUFFY G.G. (1992), « Developing expertise in reading comprehension », in : S.J. Samuels & A.E. Farstrup (coord.), *What research has to say about reading instruction* (seconde édition), Newark, IRA.
- PURVES A.C. (1991), « Clothing the emperor : Notes towards a text-based typology of literacy », in : I. Lundberg & T. Høien (Eds.), *Literacy in a world of change. Perspective on reading and reading disability*, Center for Reading Research, Stavanger : UNESCO, p. 72-85.
- RICHARDSON V., ANDERS P., TIDWELL D., LLOYD C. (1991), « The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction », *American Educational Research Journal*, 28, p. 559-586.
- THORNDIKE R.L. (1973), *Reading comprehension education in fifteen countries*, Stockholm, Almqvist & Wicksell.
- VYGOTSKY L.S. (1978), *Mind in society : The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Trans.), Cambridge, MA : Harvard University Press.

## NOTES

1. IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- 

## RÉSUMÉS

L'enquête sur la compréhension écrite conduite par l'IEA dans une trentaine de pays permet de comparer les objectifs et les pratiques pédagogiques à la fois sous l'angle du processus de compréhension et sous l'angle des choix de textes (genres, fonctions). Au-delà de la diversité des cultures d'enseignement et du hiatus fréquent entre les objectifs privilégiés et la réalité de l'enseignement, l'un des objectifs les plus largement partagés est de former des lecteurs pensants.

## INDEX

**Mots-clés** : analyse comparative, enquête, évaluation, lecture, compréhension écrite, comparaison internationale

## AUTEURS

**PIRJO LINNAKYLÄ**

Institut de recherches pédagogiques, Université de Jyväskylä, Finlande.